



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

En slutrapport från projektet

# Lärande skolor och förskolor i Kalmar kommun

*Forskning och lokalt skolutvecklingsarbete i  
samspel*



Carl-Henrik Adolfsson  
Jan Håkansson

Hösten 2015



## Innehållsförteckning

<b>Inledning</b>	<b>3</b>
<b>Forskningsbaserad skolutveckling – några teoretiska utgångspunkter</b>	<b>4</b>
<b>En arbetsmodell för kollegialt lärande</b>	<b>6</b>
<b>Två centrala utvecklingsstrategier – Kollegiala observationer och pedagogiska samtal</b>	<b>7</b>
<b>Datainsamling</b>	<b>8</b>
<b>Teoretiskt ramverk för analys av lokalt utvecklingsarbete</b>	<b>11</b>
<b>En principiell diskussion om resultat kopplat till skolors och förskolors utvecklingsarbete</b>	<b>13</b>
<b>Resultat - Förändrade kvaliteter i skolors och förskolors utvecklingsarbeten i Kalmarsundsnätet och Barkestorpsnätet</b>	<b>15</b>
<b>Slutsatser</b>	<b>30</b>
<b>Att utveckla olika kapital med hjälp av olika strategier – en principiell diskussion</b>	<b>31</b>
<b>Hur arbeta vidare?</b>	<b>33</b>

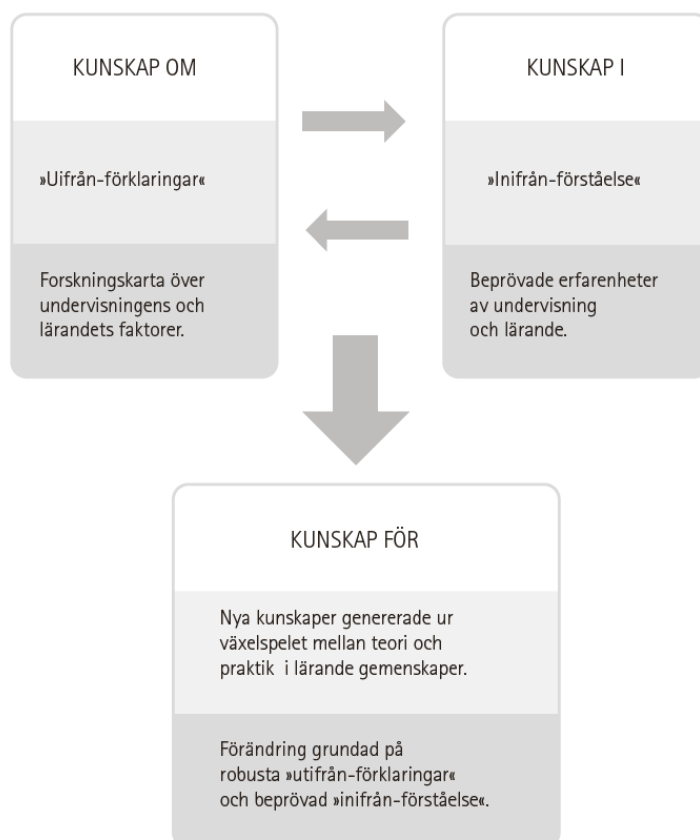
## Inledning

Lärande förskolor och skolor i Kalmar kommun är en samlingsbeteckning på ett treårigt samarbete mellan Linnéuniversitetet och Kalmar kommun. Projektet initierades 2012 och avslutade 2015. Samarbetet omfattade förskolors och skolors systematiska utvecklings- och förbättringsarbeten med syftet att förbättra förutsättningarna för barns och elevers lärande och i förlängningen elevers måluppfyllelse och studieresultat. Två skolområden i Kalmar kommun, Kalmarsundsområdet och Barkestorpsområdet, valdes inledningsvis ut efter att förvaltning, rektorer och förskolechefer i samverkan med forskare från Linnéuniversitetet identifierat viktiga innehållsliga områden som skulle kunna bilda gemensamt fokus för forsknings- och utvecklingsarbete. I Kalmarsundsområdet var övergripande fokus inriktat mot att vidareutveckla det språkutvecklande arbetssättet på förskolor och skolor medan fokus i Barkestorpsområdet var inriktat mot lärares ledarskap i barngruppen eller i klassrummet. Inom ramen för dessa övergripande innehållsområden arbetade därefter respektive förskola och skola, utifrån sina behov och intressen och i samarbete med Linnéuniversitetet, successivt fram mer specifika utvecklingsområden.

Syftet med denna rapport är att avge en slutrapportering av detta treåriga samarbete. I den delrapport som skrevs 2014 (*Lärande skolor och förskolor i Kalmar kommun - Forskning och lokalt skolutvecklingsarbete i samspel – En delrapport*) beskrevs de utvecklingsarbeten som pågick vid respektive enhet vid de båda nätverken. Vidare redogjordes också för de insatser som genomfördes från Linnéuniversitetet samt också de resultat som gick att utläsa av arbetet så långt vid respektive enhet. I denna slutrapportering kommer fokus att riktas mot de generella resultat som kan lyftas fram efter dessa tre år, både på en ledningsnivå, lärarnivå och en barn-/elevnivå. Därtill är syftet att diskutera vilka mer principiella slutsatser som kan dras vad gäller forskningsbaserad skolutveckling. Detta innebär således att den som är intresserad av att ta del av det arbetet som skett vid en specifik förskole- eller skolenhet får vända sig till den ovan nämnda delrapporten. Innan resultaten behandlas kommer dock projektets grundläggande teoretiska utgångspunkter nedan att redovisas.

## Forskningsbaserad skolutveckling – några teoretiska utgångspunkter

Projektet lärande skolor och förskolor i Kalmar kommun har varit uppbyggt kring ett antal principiella utgångspunkter, som utifrån forskning visat sig vara viktiga framgångsfaktorer för ett framgångsrikt utvecklingsarbete. Arbetet har gått under benämningen *följeforskning* som bygger på att forskare följer och studerar, i detta fall, skolans och förskolors systematiska kvalitetsarbete. Följeforskning har en flexibel och formativ karaktär, dvs. den kännetecknas av att fortlöpande under utvecklingsarbetet gång kontinuerligt återkoppla resultat till de som leder och deltar i utvecklingsarbetet. Parallellt med forskningens syften kan även andra mer utvecklingsorienterade syften tillgodoses genom att det ordnas gemensamma dialoger forskare och praktiker emellan där resultat gemensamt analyseras och tolkas. Forskaren och praktikern antas utifrån detta perspektiv besitta olika slags kunskapskvaliteter, utan att det för den saken skall innebära att någon av dessa kunskaper betraktas som "bättre" eller mer "värd" än den andra. Medan forskaren har viktiga teoretiska "utifrån" kunskaper som rör t ex framgångsfaktorer i undervisning och utvecklingsarbete ("kunskap om") har praktikern betydelsefulla erfarenheter och en viktig "inifrån-förståelse" ("kunskap i") om den egna pedagogiska verksamheten. Genom att låta forskning och praktik på ett ömsesidigt sätt mötas, utifrån forskares och praktikers perspektiv och kunskaper, kan ett ömsesidigt lärande dem emellan ske. Den kunskap som genereras i sådana möten utgör i sin tur en viktig grund för utveckling och förändring av den pedagogiska verksamheten ("kunskap för"). Modellen nedan, hämtad från Håkansson och Sundberg (2012), illustrerar denna tankemodells bärande principer.



Figur 1. Samspelet mellan forskning och beprövad erfarenhet (Håkansson & Sundberg, 2012)

Konkret mynnade det här ut i en arbetsfördelning rektorer/förskolechefer, lärare och forskare emellan i det faktiska utvecklingsarbetet som kännetecknades av att:

- **Rektor/förskolechef:** Initierade och styrde utvecklingsarbetet vid respektive enhet
- **Lärare:** genomförde arbetet kollegialt och i barn-/elevgrupp
- **Forskare:** följde, stöttade, analyserade, återkopplade och utmanade pågående arbete.

Kopplat till ovanstående byggde projektet i sin tur på ett antal principiella utgångspunkter eller idéer som förutom den ovan beskrivna *ömsesidigheten* mellan praktik och forskning därtill kännetecknades av: *långsiktighet* – där arbetet var inriktat mot ett uthålligt förbättringsarbete; *systematik* – utvecklingsarbete skulle vara grundat på såväl generella (teoretiska) som lokala (praktiska) kunskaper och till sist *hållbarhet* – där robusta tankemodeller om framgångsfaktorer inom undervisning och utvecklingsarbete bildade en solid grund för arbetet.

## En arbetsmodell för kollegialt lärande – de fem F:en

Utifrån de principiella utgångspunkter som presenterades i avsnittet ovan togs det inom ramen för projektet fram en arbetsmodell som syftade till att skapa en struktur för den process som skolor och förskolor på lång och kort sikt arbetade efter i sina respektive utvecklingsarbeten (se figur 2 nedan). Poängen är att beroende på i vilken fas utvecklingsarbetet befinner sig kommer forskningen att fylla delvis olika funktioner.<sup>1</sup>

Kortfattat tar arbetet sin utgångspunkt i det som i modellen nedan benämns som *Former*. I denna del av processen görs en första kartläggning av den egna verksamheten. Vad befinner vi oss och vad behöver vi utveckla? Finns det en beredskap och en vilja bland personalen att genomföra en förbättringsresa?

Det efterföljande steget i utvecklingsarbetet (det som i modellen nedan går under beteckningen *Fokus*) kännetecknas av att definiera vilket innehållsligt fokus det planerade kvalitets- och utvecklingsarbetet ska ha samt också fundera över varför arbetet ska ha denna inriktning. – Hur tänker vi oss att elevernas/barnens lärande kommer att stärkas av detta arbete? Och till sist – hur ska vi, utifrån detta innehållsliga fokus, samla in data från vår egen praktik för att därigenom få en ökad kunskap om den egna pedagogiska verksamheten?

I ett nästa steg (*Fotarbete*) genomförs datainsamlingen. I projektet har kollegiala observationer<sup>2</sup> utgjort ett viktigt tillvägagångssätt för att få ökad insikt och kunskap om den egna och kollegors undervisning. Men också andra datainsamlingsmetoder kan vara aktuella som exempelvis intervjuer, filmning, enkäter osv.

Oavsett vilken metod som används utgör den data som samlas in en viktig grund för den efterföljande analys som sker i ett nästa steg. I modellen benämns denna fas som *Följa upp*. Ett arbetssätt i detta analysarbete kan utgöras av pedagogiska samtal lärare och rektorer/förskolechefer emellan där fokus riktas mot frågor som till exempel – Vad säger de insamlade underlagen om vår praktik? – Hur kan det vi fått fram om vår praktik knytas till relevant forskning utifrån det innehåll som studeras? – Vilka mer generella insikter och lärdomar kan därigenom dras? – Vad är det som verkar fungera och inte fungera? – Håller vi fokus i vårt utvecklingsarbete? – Behöver vi ändra fokus? osv.

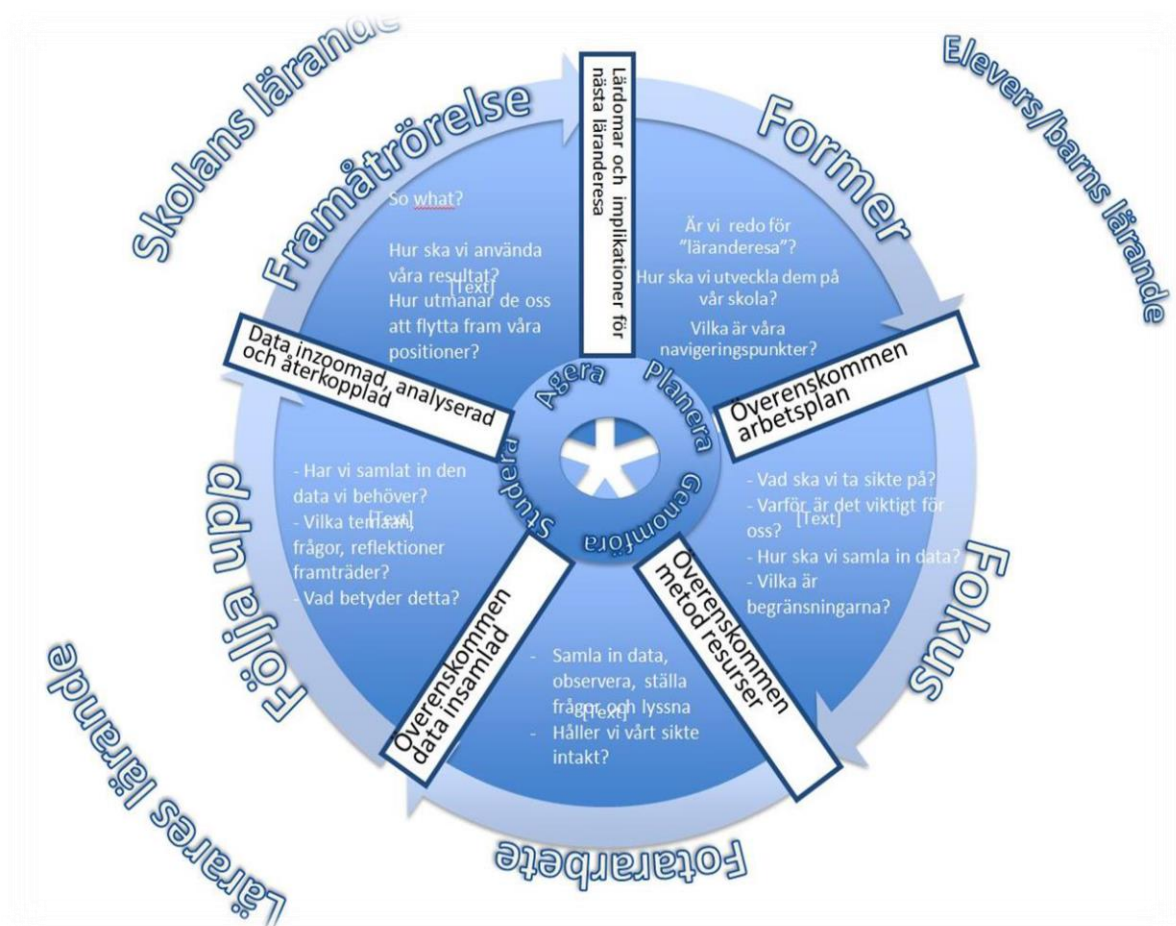
Den sista fasen i modellen går under benämningen *Framåtrörelse*. I detta steg används de resultat och slutsatser som dragits i det föregående analysarbetet som grund för att arbeta och fundera över tänkbara pedagogiska konsekvenser. Det vill säga: – vilka eventuella förbättringsåtgärder kan vara aktuella? Ett viktigt arbete under detta moment utgörs också av att fundera över vilka nya frågor som väckts under processen och vilka nya innehållsområden som kan utgöra fokus för det fortsatta förbättrings- och

---

<sup>1</sup> För en mer ingående beskrivning om detta hänvisa till den tidigare refererade delrapporten.

<sup>2</sup> Vid de medverkande skolorna kom detta arbetssätt att benämnas på delvis olika sätt, såsom exempelvis *askultering*, *skuggning*, *besök i varandras undervisning* m.m. I rapporten väljer vi dock att benämna det som just kollegiala observationer.

utvecklingsarbetet. Poängen är således att detta arbete kännetecknas av att vara en ständigt pågående process som inte ska avstanna eller betraktas som avslutat utan hela tiden fortgå mot ett fördjupat lärande, för såväl barnen, eleverna, lärarna och skolan som organisation.



Figur 2. Modell över arbetsprocessen i skolors och förskolors systematiska kvalitets- och utvecklingsarbete

## Två centrala utvecklingsstrategier – Kollegiala observationer och pedagogiska samtal

Vid en sammanställning av internationell forskning kopplat till skolors utvecklings- och förbättringsarbete är det vissa framgångsfaktorer som framträder (Stoll, 2009; Håkansson & Sundberg, 2016). Några av dessa faktorer kännetecknas av:

- Att utvecklingsarbetet har ett tydligt fokus på undervisningskvalitet och barns/elevs lärande
- Att innehållet för utvecklingsarbetet väljs ut från den lokala praktikens problem/utmaningar i dialog med forskning

- Att utvecklingsarbetet följer en tydlig systematik vilket innefattar att arbetet sker långsiktigt och där hållbara resultat ses som eftersträvansvärt.
- Att utvecklingsarbetet vid enheten är organiserade utifrån en kollegial arbetsmodell snarare än enbart en "formell" individuell kompetensutvecklingsmodell
- Att det, med koppling till ovanstående punkt, råder en transparens i planering, genomförande och utvärdering av undervisning mellan kollegor.
- Att utvecklingsarbetet riktas "inåt" mot den egna undervisningspraktiken och där det kontinuerligt sker en "datainsamling" om den egna verksamheten/ undervisningen.
- Att det finns en uppbyggd struktur där det kontinuerligt sker pedagogiska samtal mellan lärare kring undervisning och barns/elevs lärande med ett tydligt fokus mot förbättring.

Mycket av innehållet i punkterna ovan kan vidare sammanfattas med ett citat hämtat från Linda Darling-Hammond (2004):

*"Evidence shows that schools in which teachers act in collaborative settings to deeply examine teaching and learning, and then discuss effective instructional practices, show academic results for students more quickly than schools that do not"*

Med utgångspunkt från ovanstående framgångsfaktorer var det i synnerhet två arbetssätt eller strategier som från början initierades och lyftes fram som potentiellt betydelsefulla för skolornas och förskolornas utvecklingsarbeten. Med lärandet i fokus kom dessa att gå under namnet *kollegiala observationer* och *pedagogiska samtal*. Kortfattat kännetecknas de kollegiala observationerna av att lärarna utifrån ett specifikt fokus, kopplat till enhetens utvecklingsområde, observerar varandras undervisning. I samband med observationen sker en enklare dokumentation i form av t ex dokumentationsprotokoll eller filmning. Direkt efter besökstillfället genomförs en kortare reflektion kring vad som framkom vid observationen något som senare följs upp och behandlas mer ingående i arbetslaget då det sker en samlad och fokuserad diskussion samt analys om vad som framkommit vid personalens lärande besök i varandras undervisning. Det pedagogiska samtalet har till syfte att, utifrån aktuellt fokus, diskutera den egna praktikens styrkor men också vilka utvecklingsmöjligheter och behov som kan identifieras. Med fördel kopplas innehållet i diskussionen till mer generella kunskaper för att därigenom lyfta diskussionerna till ytterligare en nivå.

## **Datainsamling**

En central uppgift för forskarna i detta följeforskningsprojekt har varit att under arbetets gång kontinuerligt samla in data för att därigenom få en bild av och analysera processer och resultat kopplat till skolors och förskolors utvecklingsarbeten. Resultaten från dessa analyser



har sedan återförts till skolorna och förskolorna. Datainsamlingen har skett via en så kallad "mixed-method"-ansats (Tashakkori & Teddlie 2010) där olika datainsamlingsstrategier har använts. En viktig tanke bakom en sådan ansats är att en mångfald av data bidrar till att olika typer av underlag kompletterar varandra och ger en sammanhållen bild av det fenomen som studeras. Om t ex resultatet från en intervjustudie tenderar att peka i samma riktning som resultaten från en motsvarande enkätundersökning finns det således anledning att anta att dessa resultat sammantaget ger en bättre bild av det fenomen som studeras jämfört med om enbart en datainsamlingsmetod skulle ha använts. I projektet är det främst följande metoder och data som använts:

- Inledningsvis av projektet genomfördes dokumentanalyser av skolors och förskolors dokument kopplade till det systematiska kvalitetsarbete som bedrevs och hade bedrivits vid respektive enheten. Syftet med dessa analyser var främst att få fram en bild av skolors och förskolors utgångslägen och villkor för utvecklingsarbetet.
- På motsvarande sätt har registerdata samlats in från både Skolverket och Kalmar kommun gällande, framförallt, elevers meritvärden och resultat på nationella ämnesprov med syfte att följa elevers kunskapsutvecklings vid de olika skolorna.
- Ytterligare kvantitativ data har samlats in via två webbaserade lärarenkäter. En enkätundersökning genomfördes i inledningen av projektet (n=283 med svarsfrekvens på 70 % och en i slutet n=160 med svarsfrekvens 67 %). Syftet med dessa enkätstudier var att via lärares skattningar av det utvecklingsarbete som pågått vid enheterna synliggöra förändringar och resultat över de tre åren som arbetet pågått. Dessa förändringar fångades på två sätt: dels via att lärarna i den sista enkäten själva fick skatta de förändringar som de uppfattat har skett med avseende på olika aspekter i utvecklingsarbetet (se resultatkapitlet), dels via att samma fråga ställdes i den första och den sista enkätomgången för att därigenom se eventuella förändringar i hur lärare har svarat. Viktigt att påpeka redan nu är att när det kommer till det sistnämnda sättet att skatta förändringar behöver dessa resultat, kopplat till just enkätstudien, tolkas med en viss försiktighet. Urvalspopulationen vid de två undersökningarna skiljer sig till viss del åt. Lärare har slutat, flyttat och lärare har tillkommit vid de olika enheterna. I den första omgången skickades enkäten ut till samtliga lärare i de båda nätverken medan den i den andra omgången riktades mot den personal som berörts av det aktuella utvecklingsarbetet vid respektive enhet (därav den stora skillnaden på antalet svarande i enkätundersökningen). Utifrån vår mixed-method ansats har vi dock försökt kompensera denna osäkerhetsfaktor med kompletterande data från exempelvis lärar- och rektors-/skolchefsintervjuer.
- Vid sidan av dessa enkätundersökningar har även några mer specifika lärarenkäter genomförts vid vissa enheter, med syfte att synliggöra de förändringar som skett över tid med avseende på vissa specifika insatser.
- I två omgångar har också fokusgruppsintervjuer genomförts med rektorer och förskolechefer där även biträdande rektorer och biträdande förskolechefer i vissa fall

deltog. Den första omgången intervjuer genomfördes cirka ett år in i projektet medan den sista genomfördes i det avslutande skedet. Fokus var, liksom vid lärarenkäterna, att fånga förändring och utveckling kopplat till det aktuella utvecklingsarbetet (cirka 6 timmar inspelat material)

- Ytterligare data från rektorer och förskolechefer har samlats in genom de planerings- och uppföljningsmöten som kontinuerligt genomfördes under projektets gång (cirka 10 timmar inspelat material).
- Till sist har även forskares medverkan vid de åtskilliga pedagogiska samtal som under projektets gång förts med lärare och förskolelärare i anslutning till kollegiala observationerna utgjort ett viktigt datainsamlingsstillfälle (cirka 25 timmars inspelat samtal).

Sammantaget är det därmed ett varierat och tämligen gediget datamaterial som samlats in och utgjort grund för de analyser och resultat som kommer att presenteras i det kommande resultatkapitlet. Viktigt att nämna i sammanhanget är att då Kalmarsundskolan år 1-9 i liten utsträckning har kommit att ingå i samverkansprojektet har förhållandevis lite data kunnat samlas in från just denna skola. Det finns säkert många anledningar till att skolan uteblivit men en orsak kan vara rektorsbyten samt att vissa, för projektets vidkommande, betydelsefulla lärare vid skolan bytt arbetsplats. Dock är det viktigt att understryka att detta inte betyder att det inte har bedrivits något utvecklingsarbete vid enheten, däremot har forskare från Linnéuniversitetet inte haft möjlighet att följa processen som sådan. Innan resultaten ska presenteras följer en övergripande redogörelse av det teoretiska ramverk som analysen av den insamlade data genomförts inom.

## Teoretiskt ramverk för analys av lokalt utvecklingsarbete

### Ramfaktorteorin

I arbetet med att på ett övergripande plan förstå processer och resultat kopplat till undervisning och skolutveckling har teoretisk inspiration hämtats från ett klassiskt ramfaktorteoretiskt ramverk (Lundgren, 1972). Utgångspunkten från ett sådant teoretiskt perspektiv är att när det kommer till att förstå och analysera utfall av t ex undervisning (eller i detta fall ett utvecklingsarbete) behöver alltid detta resultat, i enlighet med modellen nedan, sättas i relation till de processer som föranledde detta resultat men också de ramor som möjliggjorde eller inte möjliggjorde desamma.



Vad gäller just ramfaktorer går det att tala om dessa på en mikro-nivå – i termer av t ex undervisningstid, klasstorlek – eller på en mesonivå – i termer av t ex skolkultur eller vilket socio-ekonomiskt område som skolan finns i – eller på en makronivå i form av t ex nationell läroplanen, den rådande utbildningspolitiken osv. Oavsett vilken nivå ramarna befinner sig på är poängen att flertalet av dessa faktorer befinner sig bortom lärarens eller skolledarens kontroll, men ändå finns närvarande och kan inverka på såväl process som utfall. Det är viktigt att poängtera att det dock inte råder någon kausalitet mellan en viss ramfaktor och ett givet utfall utan istället möjliggör och begränsar ramor olika processer och utfall. Med ramfaktorteorin som utgångspunkt har det därför varit viktigt att sätta in respektive skola och förskola i sitt sammanhang för att därigenom bättre kunna förstå de förutsättningar och villkor som skolorna och förskolorna stod under.

### Skolan som ett öppet kapslat system

När det kommer till att förstå skolan som system och styrningen av detsamma förstås detta som ett *öppet kapslat system* (Resnick, 2010). Att ett system ses som *öppet* innebär att skolans aktörer betraktas som aktiva med ett stort manöverutrymme, givetvis i relation till de ramfaktorer som finns. Att skolan karaktäriseras som ett *kapslat system* innebär i sin tur att skolan som helhet är uppbyggt av ett antal så kallade sub-system som till exempel skolledning, lärararbetslag, undervisning, den lokala utbildningsförvaltningen osv. Även om dessa system givetvis är internt relaterade är de ändå löst kopplade till varandra då de har delvis olika funktioner samt står under sina egna villkor och logiker. När det kommer till

exempelvis ett skolutvecklingsarbete blir det därför viktigt att dessa subsystem kommunicerar med varandra och har en liknande uppfattning om riktning och mål med ett visst utvecklingsarbete men också på vilket sätt, med vilka strategier, dessa mål ska nås. För denna analys vidkommande utgör detta perspektiv ett viktigt sätt för att förstå relationen mellan olika enheter inom skolan och inte minst när det kommer till att studera genomförandet samt resultatet av ett utvecklingsarbete, där en flera olika subsystem är involverade.

## Skolutveckling som uppbyggnad av lärandekapital

I arbetet med att analysera de förändringar och resultat av skolors och förskolors utvecklingsarbeten, men också som ett sätt att studera pågående utvecklingsarbeten, hämtas inspiration från Schulman och Schulman (2004) begrepp *lärandekapital*. Med detta begrepp avses individers och organisationens samlade resurser, i termer av kunskaper och förmågor, som kan användas och omsättas i olika sammanhang. Schulman och Schulman skiljer mellan fyra olika sådana kapitalformer:

**Moraliskt kapital:** avser skolaktörers gemensamma och delade kunskaper, insikter och visioner om undervisning men också vad som behöver utvecklas och förbättras i den aktuella undervisningen. Denna form av kapital kan också omfatta förmågan hos skolledare att få ett arbetslag att dela målbild och arbeta i en gemensam riktning.

**Läroplanskapital** refererar till den generella kunskapsbas som lärare och skolledare behöver i sitt pedagogiska arbete. Det kan exempelvis handla om ämneskunskaper, insikter om läroplanen, ledarskapskompetens och så vidare.

**Undervisningskapital** är i stor utsträckning kopplat till ovanstående läroplanskapital men syftar i synnerhet på lärares kunskaper och förmågor att omsätta dessa generella kunskaper i sin dagliga undervisning i mötet med barnen eller eleverna.

**Förändringskapital** pekar till sist på de kunskaper men också de attityder som krävs för att åstadkomma faktiska och varaktiga förändringar. För en lärares del kan det handla om kunskaper om och en positiv inställning till att göra förändringar i den egna undervisningspraktiken medan det för en skolledares vidkommande kan omfatta att ha kunskaper om hur ett långsiktigt förändringsarbete realiserar.

Med de fyra ovanstående distinktionerna blir det möjligt att göra en mer nyanserad analys av vilka resultat, i termer av kapitalbyggande, som går att utläsa från ett visst utvecklingsarbete. Därtill går det också att peka på vad vilka former av kapital som verkar gynnas av olika typer av insatser eller strategier.

Ovanstående teoretiska begrepp och resonemang kommer att återkomma i rapportens avslutande del där syftet är att peka ut de generella resultat och lärdomar, i termer av t ex kapitalbyggande, som går att urskilja från det aktuella projektet. Som en fortsättning på resonemanget ovan ska dock i nästa avsnitt, som en väg in i det efterföljande resultatkapitlet, ett vidgat resonemang om vad som läggs i begreppet "resultat" kopplat till utvecklingsarbete att klargöras.

## **En principiell diskussion om resultat kopplat till skolors och förskolors utvecklingsarbete**

När vi talar om resultat av förskolors och skolans systematiska kvalitetsarbete är det många gånger inte entydigt vad vi pratar om. I grundskolan tänker vi vanligen på resultat från nationella prov och betygssammanställningar för de olika ämnena, men också på sammanvägda betygsnitt av typen meritvärden, andelen elever som uppnått kunskapskraven i alla ämnen eller behörighet till gymnasieskolans yrkesprogram. Dessa resultat är förstås viktiga som slutpunkter för utvecklingsarbetet, men de har samtidigt sina begränsningar bland annat att det ofta är svårt att på kort sikt se förändringar i den typen av elevprestationer. I utvecklingsarbetet inom Kalmarsunds- och Barkestorpsnätet har förbättring av elevers måluppfyllelse (i termer av kunskapsresultat) från början funnits med som väsentliga målsättningar. Samtidigt har vår ambition i följeforskningen varit att parallellt belysa andra resultat som uppkommit under perioden 2013-2015 och som kan hänföras till olika nivåer i skolsystemet – lärare, förskolechefer/rektorer, skola. I fokus för analyserna av sådana resultat har funnits olika aspekter av lärande som framträder i deltagares utsagor och skattningar i samband med intervjuer och enkäter som fortlöpande genomförts. Andra aspekter såsom uppfattningar om och attityder till det pågående förbättringsarbetet betraktas också som uttryck för resultat. Sammantaget används dessa underlag för samlade analyser på skol- och kommunnivå av betydelsefulla kvalitetsaspekter i förskolors och skolors förbättringsarbete, så kallade lärandekapital (se avsnittet ovan).

Med ovanstående som utgångspunkt och i termer av lärande kommer vi fortsättningsvis att tala om resultat kopplade till olika nivåer i skolsystemet. För det första går det att peka på resultat relaterade till en övergripande nivå vid respektive skola eller förskola i form av förändringar i rutiner, strukturer och processer kopplat till t ex enhetens systematiska kvalitetsarbete, i dessa fall talar vi om *förskolors eller skolans lärande*. För det andra går det också att tala om resultat kopplat till *rektorer och förskolechefers lärande*. I dessa fall är det förändringar relaterat till initiering, styrning och ledning av skolans eller förskolors systematiska kvalitetsarbete. På nästa nivå kan man i sin tur tala om *lärares lärande* vilket då pekar på de förändringar som går att urskilja i lärares undervisningspraktiker men det kan också innefatta lärares kunskaper om strategier och metoder kopplat till att utveckla den egna undervisningen. Den sista nivån, som samtliga övriga nivåer på ett eller annat sätt är

inriktat mot, handlar om *barns och elevers lärande*. Det kan, som avsnittet inleddes med, t ex handla om förändringar i elevers kunskapsresultat i termer av betyg eller resultat på nationella ämnesprov men också en utveckling i barns och elevers mer värdegrundsorienterade förmågor och kunskaper.

## Resultat - Förändrade kvaliteter i skolors och förskolors utvecklingsarbeten i Kalmarsundsnätet och Barkestorpsnätet

Vilka resultat går då att urskilja efter tre år vid Kalmarsundsnätet respektive Barkestorpsnätet? Som nämndes tidigare kommer resultatkapitlet inte att redovisa varje enhets resultatutveckling utan i detta avsnitt presenteras de resultat och förändringar som framkommer på en generell nivå. Dispositionen för resultatkapitlet följer den uppdelning i form av lärande på olika nivåer, *skolors- och förskolors lärande, rektorers och förskolechefers lärande, lärares lärande och barns och elevers lärande*, som presenterades i föregående avsnitt.

### Skolors och förskolors lärande

En övergripande och allmän förändring som går att urskilja vid flera av de medverkande skolorna och förskolorna är att allteftersom projektet pågick sker det en succesiv innehållslig fokusering av respektive enhets utvecklingsarbete. I inledningen av projektet utgick skolorna och förskolorna från tämligen allmänna fokusområden i termer av språkkutvecklande arbetssätt respektive ledarskap i klassrum och barngrupp, detta gällde också de strategier som enheterna jobba med. Allteftersom arbetet fortgick kom dessa utvecklingsområden att specificeras utifrån respektive enhets interna och specifika problem, utmaningar och intressen.

En rektor uttrycker det som:

*Man har blivit mer stärkt i att fokusera, där har ni varit ett stort stöd, det tycker jag att jag fått med mig. Bryta ner det i konkreta. Inte så svulstiga mål utan titta på det konkreta” (Rektor).*

När det kommer till vilket innehåll som i sin tur fokuserats beskriver rektorer och förskolechefer på motsvarande sätt ett de med hjälp forskare också utvecklat sin förmåga att, som en rektor uttrycker det: ”satsa på rätt saker”. Detta bekräftas också av lärarenkäten där på motsvarande sätt 81,3 procent av de svarande lärarna helt eller till stor del instämmer i att det utvecklingsarbete som bedrivits de senaste tre åren vid just deras enhet haft en tydlig inriktning mot barns och elevers lärande.

En liknande utveckling går att skönja med avseende på huruvida lärare upplever att inriktningen på det lokala utvecklingsarbetet har upplevts som långsiktigt och uthålligt. I uppstarten av projektet instämde 45 procent av de svarande lärarna helt eller till stor del att de upplevde det pågående utvecklingsarbetet som just långsiktigt och uthålligt. Efter tre år

när samma fråga ställdes har andelen ökat till 78,8 procent. Även om det finns en viss osäkerhet inbäddad i dessa siffror bekräftas samtidigt denna bild av annan insamlad kvalitativ data från intervjuer med både lärare och rektorer/förskolechefer.

En ytterligare förändring värd att uppmärksamma på denna nivå är rektorers och förskolechefers beskrivningar av att lärarna efter tre år i större utsträckning arbetar i samma riktning: "Det finns en samstämmighet bland personalen på ett sätt som inte fanns förut" (Förskolechef). Med andra ord har det skett en utveckling, beskriver rektorer och förskolechefer, mot att lärare numera alltmer frågar sig vad de, i det här arbetslaget eller vid den här enheten, behöver utveckla istället för att enbart utgå från det egna individuella behovet och intresset. En förskolechef uttrycker det som:

*Min upplevelse är att förr var det nya saker hela tiden ... det var en ständig förhandling med personalen om önskemål om den individuella fortbildningen ... Det har släppt totalt, totalt ... jag har aldrig det resonemanget, det är väldigt lite sådana förfrågningar nu. Allt ligger i samma linje...(Förskolechef).*

En annan förskolechef menar också att hon som ett resultat av samarbetet börjat ställa högre krav på sina anställda med avseende på att delta och bidra i det kollegiala utvecklingsarbetet. Hon uttrycker det som att:

*Jag har börjat utmana min personal mer ... Jag har legat på mer att se till att få med alla. Nu börjar det sätta sig, det går inte att smita undan, det är inte frivilligt, det har skett en förändring de senaste tre åren (Förskolechef).*

När man vänder sig till resultaten från den genomförda lärarenkäten verkar dessa också peka i en liknande riktning. Vid uppstarten av projektet instämde 43 procent av de svarande lärarna helt eller till stor del att de hade insikter om enhetens mål för det systematiska kvalitetsarbete som bedrevs vid enheten. Efter tre år har den siffran ökat till 76,9 procent. Även om siffrorna bör tolkas med en viss försiktighet pekar de ändå, tillsammans med andra data, på en tydlig tendens i de båda näten.

## **Förändringar av strategier och arbetsätt i skolors och förskolors utvecklingsarbete**

Som beskrevs i tidigare avsnitt var det framförallt två strategier, *kollegiala observationer och pedagogiska samtal*, som initialt presenterades som två arbetsätt i skolornas och förskolornas utvecklingsarbeten. Vad gäller de pedagogiska samtalen verkar dessa idag också utgöra en betydande del i arbetet med att utveckla undervisningen, cirka 70 procent av de svarande lärarna instämmer helt eller till stor del att det idag utgör ett naturligt arbetsätt vid enheterna. Detta bekräftas också i samtal med rektorer och förskolechefer: "Jag upplever att de pedagogiska samtalen fått en central roll. Och att man kräver pedagogiska samtal, vilket jag tycker är väldigt positivt" (Rektor). En annan rektor beskriver på motsvarande sätt:



*Jag skulle vilja säga att de pedagogiska diskussionerna har ökat väsentligt. All personal är med och vi pratar pedagogik, arbetslagen pratar pedagogik, pedagogiska diskussioner, reflektion, alla tillsammans (Rektor).*

Att kontinuerligt arbeta med pedagogiska samtal är också något som flera lärare uttrycker som en mycket viktig del i arbetet med att utveckla sin undervisning. Samtidigt var detta något som många jobbade med tidigare men där fler lärare nu understryker att kvalitén på dessa samtal numera är bättre. En framgångsfaktor som flera lärare återkommer till i sammanhanget är vikten att av samtalen är fokuserade och kretsar kring det "som är av betydelse", det vill säga den egna undervisningen. Flera lärare vittnar om att de i flera fall tidigare "tvingades" att diskutera saker som de egentligen inte kunde se hade någon koppling till den egna undervisningen. Ett effektivt sätt att hämta ett kvalitativt innehåll till dessa samtal har visat sig vara de kollegiala observationerna. En förskollärare uttryckte det till exempel som att:

*... det gav väldigt mycket. Jag hade valt ett specifikt fokus – det blev väldigt djup i det (dvs. det pedagogiska samtalet). Blev en väldigt aha-upplevelse. Genom observationerna och reflektionssamtalen kom det fram saker som egentligen är självklara som vi gör varje dag – det här är vi bra på ... detta funkar (Förskollärare).*

Trots att flera lärare och förskollärare återkommande framhöll fördelarna med att utifrån ett specifik fokus besöka varandras undervisning instämde dock enbart 23 procent helt eller till stor del i påståendet att detta sätt att arbeta idag utgör naturlig del i arbetet med att utveckla undervisningen. I de efterföljande kommentarsfälten i enkäten förklaras detta entydigt med "tidsbrist". Trots att flera lärare således ser fördelarna med denna strategi verkar det i vissa fall saknas strukturer och rutiner vid enheterna för att på ett naturligt införliva detta sätt att arbeta i det vardagliga arbetet.

I samtalen med rektorer och förskolechefer är det också flera som framhåller att det i anslutning till de kollegiala observationerna och i samband med de pedagogiska samtalen har givits tillfällen att på ett mer "naturligt" sätt koppla samman forskning och den egna praktiken. En förskolechef uttrycker det till exempel som att:

*Vi har blivit tydligare med att koppla den dagliga verksamheten till en vetenskaplig grund. Vi har jobbat med litteratur hela tiden men nu kopplar vi den ... kommer ni ihåg när vi läste det och det... jag har haft draghjälp här (förskolechef).*

Den här bilden bekräftas till viss del av lärarna då cirka 60 procent av de svarande i den senaste lärarenkäten instämmer helt eller stor del att de tagit del av aktuell forskning inom de områden som utvecklingsarbetet fokuserat.

Sammanfattningsvis pekar således mycket på att som ett resultat av de senaste tre årens utvecklingsarbete har det skett en ökad innehållslig fokusering i skolors och förskolors utvecklingsarbeten, kopplat till de lokala behoven. Utvecklingsarbetet beskrivs av lärare och skollledning som långsiktigt men också som relevant då kopplingen till elevers och barns lärande upplevs som tydlig. Det verkar därtill ha skett en ökning vad gäller lärares insikter om mål och syfte med de utvecklingsarbeten som sker vid respektive skola och förskola. Pedagogiska samtal verkar vidare utgöra ett viktigt arbetssätt i att utveckla undervisning idag vid flera enheter. Samma förändring går dock inte att urskilja när det kommer till de kollegiala observationerna. Ett flertal lärare och förskollärare har prövat och flera upplever också det som positivt men trots detta verkar det inte ha blivit ett naturligt sätt arbete vid flertalet av de aktuella skolorna och förskolorna.

## **Rektorers och förskolechefers lärande - att styra och leda ett utvecklingsarbete**

När det kommer till rektorers och förskolechefers lärande kopplat till att initiera, leda och styra ett utvecklingsarbete var det initialt inom detta område som de största förändringarna gick att urskilja. I intervjuerna med rektorerna och förskolecheferna framkommer att de återkommande nätverksvisa planeringsmötena mellan forskare och rektor/ förskolechefer (samt i vissa fall annan personal vid enheterna knutna till ledningen av utvecklingsarbetet) utgjorde betydande lärandetillfällen: *”Det har ju skett ganska mycket förändring i tänket i att vad är skolutveckling, tidigare såg man inte riktigt vad skolutveckling var...” (Rektor).*

Några områden som rektor och förskolechefer själva beskriver att det skett stora förändringar inom, och som också forskning om skolutveckling pekar ut som en betydelsefull faktor, är förmågan att kunna fokusera och inte arbeta alltför brett i ett utvecklingsarbete, men också att våga och kunna arbeta långsiktigt samt kunna stå emot ett såväl internt tryck, från den egna personalen, men också externt tryck från t ex förvaltning. I anslutning till diskussionen om att fokusera och prioritera kopplar en förskolechef detta till att använda resurser, i synnerhet tid, på ett effektivt sätt:

*Det blir också tydligt när man pratar om lärares arbetsbörda särskilt i skolan men också i förskolan. Då måste man diskutera vad ska vi lägga vår tid på? I förskolan finns det väldigt lite tid till utvecklingsarbete... det blir tydligare begränsningar... då har vi inte råd att gå på några tomteblössföreläsningar (förskolechef).*

En rektor menar på motsvarande sätt att hon blivit bättre på att inrikta insatser och strategier mot det som är av störst betydelse, det vill säga undervisning och elevers lärande:

*Jag tycker att jag i mitt ledarskap ser till att det som utvecklingsarbetet handlar om är undervisning och jag ser till att som skolledare att studiedagar handlar om det... konkreta saker (Rektor).*

Ovanstående, av rektorer och förskolechefer, beskrivna utveckling kan samtidigt bekräftas av lärarnas enkätsvar. I början av projektet, det vill säga för tre år sedan, instämde 48 procent av de svarande lärarna helt eller till stor del i påståendet att de inom ramen för det utvecklingsarbete som bedrivits de senaste tre åren fått en tydlig ledning och styrning kring mål, insatser och resultat. När samma fråga ställdes i slutet av projektet var det 84 procent av de svarande som på motsvarande sätt instämde helt eller till stor del på samma påståendet. På samma sätt går det att se en märkbar ökning, om än inte lika omfattande, när det kommer till påståendet om man inom ramen för det utvecklingsarbete som bedrivits de senaste tre åren tagit del av en systematisk dokumentation av utvecklingsarbetet. Här har det på motsvarande sätt skett en ökning från 48 procent till 70 procent som instämmer helt eller till stor del.

Sammantaget är det således mycket som pekar på att det skett märkbara förändringar vad gäller just rektors och förskolechefers lärande kopplat till att på ett systematiskt sätt styra och leda ett utvecklingsarbete.

## **Lärares lärande – förändringar kopplade till undervisningskvaliteter**

När det kommer till att analysera och redovisa förändringar på en lärarnivå har en uppdelning gjorts mellan dels de förändringar som går att urskilja med avseende på lärares kunskaper kopplat till undervisning och utvecklingsarbete, dels de förändringar som är kopplade till lärares inställningar och attityder inom samma områden.

### **Förändringar av lärares kunskaper**

Resultaten från den senaste lärarenkäten pekar mot att en stor andel av lärarna uppfattar att de under de senaste tre åren erhållit kunskaper och utvecklat sin undervisning inom en rad områden. 84,4 procent av de svarande instämmer exempelvis helt eller till stor del i ett sådant påstående. Enligt rektorer och förskolechefer märks detta bland annat i ett ökat användande av ett gemensamt språk när det kommer till att prata om den egna undervisningen. En förskolechef kopplar samman detta med den litteratur om

språkutvecklande arbete inom förskolan, som personalen läst och diskuterat under två terminer:

*Vad gäller det språkutvecklande arbetet märks skillnad – fått en ökad medvetenhet ... det har blivit ett gemensamt språk kring det språkutvecklande arbetet ... kring den här litteraturen som vi läst (Förskolechef).*

Om man tittar närmre på vilka förändringar som skett i lärarnas undervisning kan några exempel från enkätundersökningen nämnas. 68 procent av lärarna instämmer till exempel helt eller till stor del att de själva kan urskilja positiva förändringar med avseende på sin undervisningsstruktur. 70 procent instämmer på motsvarande sätt att det går att urskilja positiva förändringar i deras undervisning med avseende på hur man återkopplar till eleverna. 69,4 procent instämmer helt eller till stor del att det också skett en positiv utveckling av den egna undervisningen gällande att synliggöra barns och elever lärande.

Dessa siffror bekräftas också till stor del av resultaten från rektors- och förskolechefsintervjuerna. På en skola där man under lång tid arbetat med lärares ledarskap uttrycker en av rektorerna det som:

*Det är en stor förändring på ledarskapet i klassrummet. Jag kan se det i alla ämnen ... sen är det ju olika nivåer på förändringen när det gäller ledarskapet, men jag ser det jättetydligt när jag är ute på verksamhetsbesök (Rektor).*

En rektor beskriver på motsvarande hur man vid den aktuella enheten arbetade med formativ bedömning. Detta skedde genom litteraturläsning, lärande besök i varandras undervisning och efterföljande pedagogiska samtal. Under en period fokuserade lärarna bland annat på att utveckla sitt sätt att ställa frågor i undervisningen, både muntligt och skriftligt: "Med detta utvecklade flera lärare sin frågeteknik enormt, skulle jag säga" (Rektor).

En annan rektor beskriver på motsvarande sätt att det skett en utveckling hos lärarna vad gäller insikten om hur den egna undervisningen är relaterad till elevernas lärande:

*Sen tycker jag att just formativ bedömning, att få syn på sin egen roll i hur min undervisning tas emot av eleverna, dit har man kommit. Det är ju den centrala frågan egentligen – hur min undervisning går hem hos eleverna. Hur måste jag ändra min undervisning för att få med alla eleverna? Den frågan kommer vi fortsätta stöta och blöta (Rektor).*

När det däremot kommer till att använda sig utav kamratbedömning och självvärdering i undervisningen verkar det dock inte ha skett några större förändringar de senaste åren. Cirka 45 procent av lärarna instämmer helt eller till stor del att de använder sig utav detta arbetssätt, en siffra som är ungefär densamma som vid den enkätundersökning som genomfördes för tre år sedan.

## Förändrade uppfattningar och attityder hos lärare

Den andra delen av resultaten kopplade till lärares lärande är inriktade mot de förändringar som går att urskilja hos lärares attityder och inställningar till undervisning och utvecklingsarbete. För att komma åt dessa aspekter fick vi framförallt vända oss till intervjudata, både från lärare och skolledare.

Vad som tydligt framkommer i samtalen med lärare i samband med de pedagogiska samtalen är att det inledningsvis fanns ett visst motstånd och motvilja mot att observera och diskutera sin egen och varandras undervisning. Men efter att ha testat denna metod är det åtskilliga lärare i flera intervjuer som framhåller det positiva med detta arbetssätt. Denna förändrade inställning hos lärarna är också något som bekräftas av flera rektorer och förskolelärare:

*Det var också lite motigt i början från lärarnas sida, de var inte så positivt inställda till detta. Men det blev bra, de var mycket nöjda... När de väl satt och reflekterade i de större grupperna så lossnade det och då fick de syn på saker som gynnade deras arbete i barngrupp. Såg fördelarna med metoden och vi är helt inne på att fortsätta med den här varianten (förskolechef).*

En annan förskolechef beskriver en liknande utveckling vid hennes enhet. Efter att ha genomfört en "vanlig" observation där personalen förde en kortare skriftlig dokumentation vid de aktuella besöken valde man att vid de efterföljande observationerna filma olika sekvenser i undervisningen. Dessa utgjorde in sin tur underlag för de efterföljande pedagogiska samtalen. Förskolechefen har också en tanke om hur hon vill att detta sätt att arbeta framöver ska bli en naturlig del i det dagliga pedagogiska arbetet:

*Pedagogerna har ändrat sitt agerande efter att tittat på filmerna. Man kör inte längre på rutin. Visionen man har är ju att man ser ett problem eller vill ha stöd i något så ska man kunna gå till en kollega och be den att vara med i en kvart, Vi ska inte vara rädda utan släppa in kollegor. Vi är på väg (Förskolechef).*

En annan förändrad attityd bland lärarna som i synnerhet några rektorer uppmärksammat är att fokus succesivt alltmer börjat att riktats mot den egna undervisningen och inte så mycket, som fallet var tidigare, mot vilka elever man har i klassrummet:

*Jag kan se en förändrad attityd hos lärarna. Vi har inte så mycket råvarudiskussioner längre. Lärarna vet att elevernas resultat i stor utsträckning är ett resultat av den egna undervisningen, inte vilka elever du har...(Rektor)*

En annan rektor beskriver motsvarande utveckling på sin skola:

*Tidigare kunde man höra vad ska den och den eleven fixa för att klara det – idag lyfter man medvetet sin roll på ett helt annat sätt... pratar om sitt ledarskap i klassrummet som en naturlig del ... så jag tycker det har skett en jätteförändring (Rektor).*

Ett delvis omvänt dilemma men som ändå rör samma "råvarudiskussion" gäller de enheter där eleverna lyckas väldigt bra i termer av måluppfyllelse, betyg och resultat på nationella ämnesprov. Utmaningen där har varit att faktiskt motivera ett förbättringsarbete hos lärarna, trots de goda resultaten hos eleverna:

*Vi har ju varit en skola med goda resultat. Det har varit en svårighet att få människor att vilja jobba med utveckling. Vi har ju så goda resultat ändå, man har sagt att de sista 5 procenten är råvaran. Men där har vi lyckats ... vi pratar inte om de sista 5 procenten längre, vi struntar i dem. Förut kunde man slå sig till ro ... (Rektor).*

Sammantaget går det utifrån de data som samlats in att peka på flera områden hos lärarna där det verkar ha skett en utveckling, både med avseende på kunskaper men också attityder och inställningar. Viktigt att notera är dock att detta är generella resultat som kan variera mellan enheter men också mellan individer. En fortsatt mer ingående datainsamling och analys av hur lärarnas faktiska undervisningspraktik förändrats och förändras i relation till skolors och förskolors förbättringsarbete hade kunnat ge mer ingående svar.

## **Förändringar med avseende på elevers kunskapsresultat – översiktliga tendenser**

Som ovan nämndes kommer vi detta avsnitt enbart översiktligt att peka på några av de förändringar som går att urskilja på en elevnivå, i termer av kunskapsutveckling. Data som använts är i första hand statistik hämtat från Skolverket och Kalmar kommun i form av meritvärden och resultat på nationella ämnesprov. Det blir således ingen heltäckande bild utan ett nedslag i den statistik som finns att tillgå. Som tidigare nämndes har vi inte haft

möjlighet att följa Kalmarsundskolans arbete i någon större utsträckning vilket gör att vi inte heller i detta avsnitt presenterar data över denna skola. Avsnittet avslutas med en kort diskussion om förskolors möjligheter att följa förändring av barns lärande.

## Barkestorpskolan

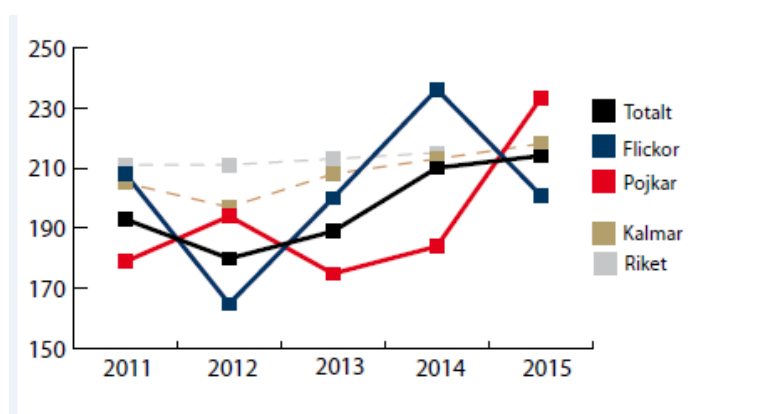
Att av Kalmar kommuns långsiktiga mål är att öka elevers måluppfyllelse och meritvärden. På Barkestorpskolan går det att notera en tendens av ökade meritvärden för årskurs 9 sedan 2012:

Tabell 1: Genomsnittligt meritvärde vid Barkestorpskolan 2012-2015 (Skolverket/SIRIS)

Skola/År	2012	2013	2014	2015
Barkestorpskolan åk 9	181,9p	189,3p	202,2p	214,4p

När man tittar närmre på 2015 års meritvärde, se nedan, ser man samtidigt att det jämfört med föregående år skett en dramatisk minskning av flickors genomsnittliga meritvärde medan pojkarnas värde på motsvarande sätt ökat markant. Detta föranleder frågor om vad som ligger bakom dessa förändringar, om detta enbart är tillfällig fluktuation eller en påbörjad trend.

Diagram: Förändringar av elevers meritvärden – Barkestorpskolan 2011 – 2015 (Kalmar kommun)



# Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

På samma sätt som det skett en positiv utveckling av elevers genomsnittliga meritvärde går det att notera en motsvarande utveckling vad gäller andelen elever i årskurs 9 som nått kunskapskraven i alla ämnen. 2012 var siffran 59 procent medan den våren 2015 hade ökat till var 72,1 procent. En ökning, om ej lika omfattande, går också att notera när det kommer till andelen elever i årskurs 9 som var behöriga till gymnasieskolans yrkesprogram där siffran 2012 var 75,6 procent medan andelen 2015 hade ökat till 77,9 procent. Även om ökningen är positiv ligger dock skolan fortfarande under riksgenomsnittet (77 procent resp. 85,6 procent).

När blicken riktas mot årskurs 6 pekar statistiken på att måluppfyllelsen, både med avseende på betyg (dvs. elever som erhållit betyget A-E) och resultat på de nationella ämnesproven, är tämligen goda. Något som uppmärksammades i den tidigare delrapporten var det fortsatta arbetet med att motivera och skapa förutsättningar för att eleverna ska kunna nå längre i sina resultat, det vill säga de högre betygen. Detta är något som fortfarande är värt att uppmärksamma och följa utvecklingen kring.

När det kommer till resultatutvecklingen på de nationella proven, både för årskurs 6 och årskurs 9 finns det möjligheter att mer i detalj studera utvecklingen i respektive ämnen och på detta sätt se hur olika insatser påverkar elevers kunskapsutveckling i just dessa ämnen. Till exempel gå det att skönja en positiv utveckling på årskurs 9 elevers provresultat i matematik där den genomsnittliga betygspoängen 2012/13 var 8,6 p medan den 2013/2014 var 10,7 p. Frågan som lärare kan fråga sig vilka eventuella förändringar i undervisningen som genomförts och som kan vara orsak till denna positiva utveckling. Därtill finns det exempel på sjunkande provresultat som på motsvarande sätt kan ligga till grund för en fortsatt analys, inom till exempel delprovet Svenska läsförståelse hade 2012/13 eleverna i årskurs 9 13,0 p medan resultat 2013/2014 hade sjunkit till 10,1 p.

## Dörbyskolan

Vad gäller elevers kunskapsutveckling på Dörbyskolan i termer av resultat från de nationella ämnesproven för årskurs 3 går det, på en generell nivå, att skönja en viss tendens av ökade resultat mellan åren 2011/12 – 2014/2015. Även här finns det dock anledning att titta närmre på utvecklingen i olika ämnen och koppla dessa till det lokala utvecklingsarbetet på skolan. Vi tänker främst på ämnen som...

Tittar man på motsvarande sätt på Kalmar kommuns sammanställning över måluppfyllelse 2015 för årskurs 1-5 vid skolan är det vissa ämnen som, i enlighet med tabellen nedan, sticker ut. Exempelvis är det förhållandevis stor andel elever i ämnena engelska och matematik som i årskurs 5 bedöms ha otillräckliga kunskaper.



Tabell: Måluppfyllelse årskurs 1-5 Dörbyskolan, 2015 (Kalmar kommun)

## 8 Måluppfyllelse åk 1-5

Ämne	Mer än godtagbara kunskaper					Godtagbara kunskaper					Ottillräckliga kunskaper				
	Åk 1	Åk 2	Åk 3	Åk 4	Åk 5	Åk 1	Åk 2	Åk 3	Åk 4	Åk 5	Åk 1	Åk 2	Åk 3	Åk 4	Åk 5
Bild	0%	5%	12%	22%	0%	100%	95%	85%	64%	100%	0%	0%	3%	15%	0%
Engelska			3%	41%	0%			88%	30%	73%			9%	30%	27%
Hem- och konsumentkunskap															
Idrott och hälsa	0%	0%	2%	5%	24%	100%	98%	95%	89%	61%	0%	2%	3%	5%	14%
Matematik	10%	11%	10%	17%	4%	84%	86%	68%	61%	71%	6%	2%	22%	22%	24%
Musik	0%	0%	0%	16%	22%	100%	100%	100%	84%	76%	0%	0%	0%	0%	2%
Naturorienterande ämnen	0%	5%	0%			100%	93%	91%			0%	2%	9%		
Biologi				24%	39%				54%	59%				22%	2%
Fysik				24%	35%				56%	63%				20%	2%
Kemi				24%	37%				54%	61%				22%	2%
Samhällsorienterande ämnen	0%	2%	0%			100%	95%	93%			0%	2%	7%		
Geografi				27%	0%				44%	98%				29%	2%
Historia				30%	0%				48%	93%				22%	7%
Religion				33%	2%				46%	96%				20%	2%
Samhällskunskap				35%	2%				43%	94%				22%	4%
Slöjd			0%	16%	33%			98%	79%	65%			2%	5%	2%
Svenska	18%	8%	4%	15%	3%	73%	81%	91%	71%	92%	9%	11%	4%	15%	6%
SVA	0%	13%	8%	0%	0%	100%	63%	38%	53%	62%	0%	25%	54%	47%	38%
Teknik					35%					63%					2%

På samma sätt som resultaten från de nationella proven är det värt att studera vad som ligger bakom resultaten i vissa ämnen och i vissa årskurser men också hur utvecklingsarbetet kan riktas mot att möta dessa utmaningar.

## Trekantenskolan

Resultaten på trekantenskolan kännetecknas av att över tid ha legat på en hög och tillika konstant nivå. För 2015 var måluppfyllelsen och elevernas genomsnittliga betygspoäng följande:

Tabell: Betyg per ämne årskurs 6 Trekantenskolan 2014/15

Ämne	Antal elever			Andel (%) med A-E			Genomsnittlig betygspoäng		
	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar
Bild	14	11	..	100,0	100,0	..	15,0	15,5	..
Engelska	14	11	..	100,0	100,0	..	15,9	15,9	..
Hem- och konsumentkunskap	14	11	..	100,0	100,0	..	14,6	15,9	..
Idrott och hälsa	14	11	..	100,0	100,0	..	14,1	14,1	..
Matematik	14	11	..	100,0	100,0	..	13,4	13,9	..
Modersmål	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Musik	14	11	..	100,0	100,0	..	14,8	15,7	..
Naturorienterande ämnen (block)	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Biologi	14	11	..	100,0	100,0	..	13,2	13,6	..
Fysik	14	11	..	100,0	100,0	..	12,5	13,0	..
Kemi	14	11	..	100,0	100,0	..	14,1	14,5	..
Samhällsorienterande ämnen (block)	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Geografi	14	11	..	100,0	100,0	..	13,8	14,1	..
Historia	14	11	..	100,0	100,0	..	13,8	13,9	..
Religionskunskap	14	11	..	100,0	100,0	..	14,3	14,8	..
Samhällskunskap	14	11	..	100,0	100,0	..	14,3	15,0	..
Slöjd	14	11	..	100,0	100,0	..	13,4	13,9	..
Svenska	14	11	..	100,0	100,0	..	15,2	15,9	..
Svenska som andraspråk	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Teckenspråk	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Teknik	14	11	..	100,0	100,0	..	13,2	13,6	..

En liknande utveckling går att finna i resultaten på de nationella ämnesproven. Men även här finns anledning att för skolans del att följa utvecklingen i olika ämnen genom att uppmärksamma resultaten på olika delprov. Ett delprov som kan fungera som exempel är *mätning längd, proportionella samband* där "bara" 63 procent av eleverna i årskurs 6 2013/14 nådde kravnivån jämfört med riksgenomsnittet som låg på 71,6 procent. Ett annat exempel är att 2015 nådde på motsvarande sätt 100 procent av flickorna kravnivån för det nationella provet i matematik att jämföra med 67 procent av pojkarna.

## Rocknebyskolan

Måluppfyllelse för eleverna i årskurs 6 vid Rocknebyskolan är sedan flera år tillbaka 100 procent. Det vill säga samtliga elever har efter att gått ut år 6 nått upp till betygsnivån A- E i samtliga ämnen. En positiv utveckling över tid går också att se i elevernas genomsnittliga betygspoäng. Som tabellen nedan visar skedde en viss nedgång 2013/14 men där resultaten återigen ökade 2014/15 i princip samtliga ämnen.

Tabell: Betyg och måluppfyllelse per ämne årkurs 6 Rocknebyskolan – 2013/14 (Skolverket)

Ämne	Antal elever			Andel (%) med A-E			Genomsnittlig betygspoäng		
	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar
Bild	19	..	14	100,0	..	100,0	12,9	..	12,3
Engelska	19	..	14	~100	..	~100	13,3	..	12,7
Hem- och konsumentkunskap	19	..	14	100,0	..	100,0	13,0	..	12,5
Idrott och hälsa	19	..	14	100,0	..	100,0	14,5	..	15,0
Matematik	19	..	14	~100	..	~100	13,2	..	13,2
Modersmål	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Musik	19	..	14	100,0	..	100,0	12,6	..	12,3
Naturorienterande ämnen (block)	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Biologi	19	..	14	~100	..	~100	12,6	..	11,6
Fysik	19	..	14	~100	..	~100	13,0	..	12,9
Kemi	19	..	14	100,0	..	100,0	12,8	..	12,7
Samhällsorienterande ämnen (block)	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Geografi	19	..	14	100,0	..	100,0	13,0	..	12,7
Historia	19	..	14	~100	..	~100	12,8	..	12,5
Religionskunskap	19	..	14	~100	..	~100	12,6	..	12,0
Samhällskunskap	19	..	14	~100	..	~100	13,3	..	12,7
Slöjd	19	..	14	100,0	..	100,0	12,4	..	11,6
Svenska	18	..	13	~100	..	~100	13,2	..	12,5
Svenska som andraspråk	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Teckenspråk	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Teknik	19	..	14	~100	..	~100	12,6	..	12,5

Tabell: Betyg och måluppfyllelse per ämne årkurs 6 Rocknebyskolan – 2014/15 (Skolverket)

Ämne	Antal elever			Andel (%) med A-E			Genomsnittlig betygspoäng		
	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar
Bild	12	..	..	100,0	..	..	13,1	..	..
Engelska	12	..	..	~100	..	..	15,0	..	..
Hem- och konsumentkunskap	12	..	..	100,0	..	..	15,0	..	..
Idrott och hälsa	12	..	..	100,0	..	..	15,4	..	..
Matematik	12	..	..	~100	..	..	14,0	..	..
Modersmål	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Musik	12	..	..	100,0	..	..	14,0	..	..
Naturorienterande ämnen (block)	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Biologi	12	..	..	~100	..	..	13,5	..	..
Fysik	12	..	..	100,0	..	..	14,2	..	..
Kemi	12	..	..	100,0	..	..	14,6	..	..
Samhällsorienterande ämnen (block)	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Geografi	12	..	..	~100	..	..	13,1	..	..
Historia	12	..	..	~100	..	..	13,3	..	..
Religionskunskap	12	..	..	~100	..	..	14,0	..	..
Samhällskunskap	12	..	..	100,0	..	..	14,0	..	..
Slöjd	12	..	..	100,0	..	..	14,0	..	..
Svenska	12	..	..	100,0	..	..	14,0	..	..
Svenska som andraspråk	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Teckenspråk	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Teknik	12	..	..	100,0	..	..	14,0	..	..

Med anledning av skolans utvecklingsarbete där fokus de senaste åren varit inriktat mot det språkutvecklande arbetet är det värt att uppmärksamma utvecklingen i ämnet svenska. Även om det språkutvecklande arbetet omfattar alla ämnen är det ändå rimligt att tänka sig att det i synnerhet borde visa sig i just svenskämnet. 2012/13 var eleverna genomsnittliga betygspoäng i ämnet 11,8, 2013/14 var motsvarande betygspoäng 13,2 för att ytterligare ha ökat till 14,0 2014/15. Rocknebyskolans elever har vid sidan av betygen fortsatt den positiva utvecklingen med att ha en god måluppfyllelse på de nationella ämnesproven. För årskurs 6 har samtliga elever erhållit betyget A-E vid de senaste årens prov.

En utmaning för Rocknebyskolan liksom för Trekantensskolan är att fortsätta arbetet med att hålla kvar vid den positiva utveckling som statistiken ovan pekar mot men också att utveckla undervisningen så att elever kan nå än längre i sitt lärande.

## Utveckling av förskolebarns lärande

I redovisningen ovan har enbart förändringar av elevers kunskapsresultat presenterats och kommenterats. När det gäller förskolebarns lärande finns inte motsvarande statistik att tillgå, bland annat för att förskolans läroplan saknar årskurs- eller åldersrelaterade kunskapskrav. Istället formuleras krav i läroplanen som att:

*... dokumentation, uppföljning och analys omfattar hur barns förmågor och kunnande kontinuerligt förändras inom målområdena i förhållande till de förutsättningar för utveckling och lärande som förskolan bidrar med (Lpfö 1998/2010, s. 15).*

Inom ramen för det projekt som redovisas i denna rapport har inte dessa frågor stått i fokus, även om våra kontakter med förskolorna under de tre åren visar att ett sådant arbete pågår. Som framgår av läroplanens formulering är kopplingen mellan barns utveckling och lärande och verksamhetens utveckling en betydelsefull del av förskolans systematiska kvalitetsarbete. Samtidigt har de nämnda kraven bidragit till diskussioner i såväl forskning som praktik de senaste åren om hur förskolan ska kunna genomföra en sådan uppgift. I linje med läroplanens intentioner genomförs inga nationella prov i förskolan eller "kunskapsstester". Däremot ställs som sagt krav på att förskolläraren och arbetslaget följer och dokumenterar barnens lärande och utveckling inom läroplanens olika målområden. I det utvecklingsarbete som bedrivits på förskolorna inom projektet ser vi exempel på hur barns lärande uppmärksammas parallellt med ett fokus på exempelvis ledarskap i barngruppen, dock utan att vi har tagit del av just den dokumentationen. Om ett förbättringsarbete pågår kring till exempel barns förståelse och användning av naturvetenskapliga begrepp så är det förstås rimligt att på olika sätt samla in data, till

# Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

exempel genom att filma olika moment, och därigenom följa hur och i vilken omfattning förskolebarnen använder denna typ av begrepp.

## Slutsatser

I detta avslutande kapitel kommer de ovan beskrivna resultaten kopplas till de teoretiska utgångspunkter som presenterades inledningsvis, och då i synnerhet till begreppen lärandekapital. Syftet med denna analys är att vid sidan av resultaten också kunna lyfta fram vissa generella slutsatser från projektet som sådant. Kapitlet avslutas med ett framåtsyftande avsnitt där vi utifrån dessa slutsatser också pekar ut, vad vi anser, blir betydelsefullt för skolornas och förskolornas fortsatta utvecklingsarbete.

### Utveckling av skolors och förskolors moraliska kapital

Som redogjordes för inledningsvis innebär det *moraliska kapitalet* lärares och skolledares gemensamma och delade kunskaper och visioner om undervisning men också vad som anses behöva utvecklas och förbättras i den aktuella undervisningen. Begreppet omfattar också förmågan hos en rektor eller förskolechef att kunna samla sin personal kring en gemensam målbild och arbeta i en liknande riktning.

Vad som framkommit i analysen av skolornas och förskolornas utvecklingsarbeten är att det vid flera enheter verkar ha skett en påtaglig utveckling av just detta kapital. Detta kommer bland annat till uttryck i en ökad insikt och samsyn hos lärare jämfört med för tre år sedan vad gäller vilka utmaningar som finns vid den aktuella enheten men också hur man gemensamt ska arbeta för att ta sig an dessa utmaningar. Det visar sig också genom att rektorer och förskolechefer på ett tydligt sätt utvecklat sina kunskaper i att leda och systematiskt och långsiktigt arbeta med ett specifikt innehållsligt utvecklingsfokus. Sammantaget är detta aspekter som inom forskning om skolors utvecklings- och förbättringsarbeten brukar framhållas som betydande framgångsfaktorer.

### Förändringar av lärares läroplans- och undervisningskapital

Med begreppet *läroplanskapital* avses de allmänna, eller om man så vill teoretiska, kunskaper kopplat till undervisning som lärare och skolledare besitter. *Undervisningskapital* refererar i sin tur till lärares förmåga att kunna omsätta dessa mer generella kunskaper i den faktiska dagliga undervisningen i mötet med barnen eller eleverna. I realiteten hänger dessa kapital intimt samman och kan därmed vara svåra särskilja. I ett analytiskt hänseende kan det finnas poänger med att behandla dem var för sig.

När det kommer till utvecklingen av läroplanskapitalet framhålls både av skolledare men också från lärarna själva att lärarna erhållit yrkesmässigt relevanta kunskaper inom de

utvecklingsområden som stått i fokus de senaste tre åren. Sett över tid går det samtidigt att se en förändring av karaktären på de innehållsområden som skolors och förskolors valt att arbeta med. Inledningsvis var det tämligen generella områden som stod i fokus för utvecklingsarbetena men allteftersom skedde en successiv fokusering mot respektive enhets lokala utvecklingsbehov.

I vilka grad det skett förändringar i den faktiska undervisningen är inte lika enkel att ge ett entydigt svar på. En stor del data pekar mot att det skett förändringar i undervisningen men sannolikt varierar dock detta mellan enheter men också mellan individer. Hur undervisningen utvecklas och vilka konsekvenser det får för barns/elevs lärande är ett betydelsefullt område att arbeta vidare med för respektive skola och förskola.

## **Skolors och förskolors förändringskapital**

Med förändringskapital avses de kunskaper och attityder hos lärares och skolledare som handlar om både att ha kunskapen om men också en vilja att genomföra förändringar i undervisningen. Även här pekar analysen på att det skett vissa förändringar. För rektorers och förskolechefers vidkommande handlar det om en ökad kunskap om att bedriva utvecklingsarbete. På flera av skolorna och förskolorna vittnar personalen på samma sätt om att de pedagogiska samtalen har ökat i antal men också att det skett en kvalitativ utveckling av desamma i betydelsen att innehållet för samtalen på ett tydligare sätt är riktat mot den egna undervisningen. En annan förändring värd att uppmärksamma, och som också den omfattar lärares förändringskapital, är en förändrad inställning, i positiv riktning, till att ställa den egna undervisningen under observation och analys. I den empiri som samlats in framkommer även en delvis förändrad attityd hos flera lärare vad gäller att sätta den egna undervisningen i relation till elevs och barns lärande på ett mer fokuserat sätt.

## **Att utveckla olika kapital med hjälp av olika strategier – en principiell diskussion**

I avsnittet ovan gavs en sammanfattning av vilken utveckling av hur de olika kapitalformerna på en generell nivå utvecklats de senaste tre åren vid de olika skolorna och förskolorna. Ett antagande som görs när det kommer till skolutveckling är att ett framgångsrikt utvecklingsarbete omfattar ett arbete med samtliga av dessa kapitalformer. Givetvis kan en skola eller förskola fokusera på att arbeta med en eller några kapitalformer åt gången men på sikt bör alla kapitalformer tas i beaktande. Utifrån ett sådant antagande blir samtidigt frågan vilka strategier som i synnerhet verkar gynna ett visst kapitalbyggande central att belysa. Utifrån den analys som gjorts av data insamlad under projektet kan ett antal hypoteser med avseende på detta ställas upp och som är värda att arbeta vidare med:

När det kommer till att utveckla lärares *läroplanskapital*, det vill säga lärares mer generella kunskaper inom olika områden, är det i första hand aktiviteter såsom exempelvis föreläsningar, studiecirkel och litteraturstudier som verkar utgör ett viktigt arbetssätt. Dessa initiativ kan i vissa fall med fördel initieras och genomföras från en förvaltningsnivå, då dessa många gånger besitter resurser i form av till exempel ekonomi, administration, kompetens men också förmågan till överblickbarhet och samordning.

När det däremot kommer till skolans och förskolans utvecklande av det moraliska kapitalet verkar delvis andra former av strategier och initiativ behövas. Denna form av kapital tenderar i första hand att gynnas av det interna kollegiala utvecklingsarbetet på skolan eller förskolan i form av exempelvis de pedagogiska samtalen mellan lärare och mellan lärare och skolläda, där den egna undervisningen ingående behandlas.

Utvecklandet av lärares *undervisningskapital* men också *förändringskapital* verkar dock gynnas av en mix av strategier. Å ena sidan behövs undervisningsnära strategier där utgångspunkten tas i den egna undervisningspraktiken, som exempelvis kollegiala observationer. Däremot är det mycket som pekar på att den kunskap som genereras genom denna form av arbete samtidigt gynnas av att kopplas till mer generella kunskaper, dvs. det som ovan går under namnet läroplanskapital. Med andra ord verkar undervisningskapitalet utvecklas genom att de interna undervisningsvillkoren relateras till mer externa, eller om man så vill teoretiska, kunskaper. De pedagogiska samtalen där utgångspunkten tas i den egna undervisningspraktiken men blir belyst och analyserad av forskning kan utgöra ett bra exempel på hur dessa kapitalformer på ett framgångsrikt sätt kan utvecklas.

Vad gäller byggandet av rektorers och förskolechefers förändringskapital är principen densamma men där ett delvis annat innehåll ställs i fokus. Istället för undervisningsrelaterade frågor är det istället frågor kopplade till att leda och styra ett utvecklingsarbete som sätts i centrum för analysen. Återkommande pedagogiska samtal rektorerna och förskolechefer emellan där frågor behandlas kan utgöra ett exempel på hur ett sådant lärande och tillika kapitalbyggande kan gynnas.



## Hur arbeta vidare?

Utifrån de resultat och principiella resonemang som ovan förts kommer vi avslutningsvis att peka ut några saker som vi anser är viktiga för skolornas och förskolornas fortsatta systematiska kvalitetsarbete:

1. På skolor och förskolor finns det ett behov av att fortsätta föra en kontinuerlig diskussion mellan skolläring, förstelärare och lärare, men också i vissa fall förvaltning, med syftet att koppla samman de olika subsystemen (se sid 11) inom ramen för skolsystemet och tillika skapa förutsättningar för ett hållbart och långsiktigt utvecklingsarbete. Frågor som blir viktiga vid denna typ av samtal är:

- Utifrån läroplan, forskning och de lokala behoven vid just vår skola/förskola – Vad behöver vi arbeta med vid vår enhet och varför?
- Hur, dvs. med vilka strategier, ska vi arbeta för att nå dit och med vilka resurser?
- Utifrån de resurser vi har, i form av t ex tid, var konkret befinner vi oss i vårt utvecklingsarbete om 6 mån, 1 år, 2år osv?
- Kopplat till föregående punkt - vilka resultatmått behöver vi ta fram för att möjliggöra en utvärdering av våra insatser?

2. Skapa förutsättningar och en hållbar organisation för det fortsatta utvecklingsarbetet där målet är att detsamma ska bli en så naturlig del av lärarnas arbete som möjligt. Fokusera på ett konkret innehållsligt område och använd aktuella resurser under en viss period till att arbeta med just detta område.

3. I analysen av det treåriga projektet framkommer att när rektorn eller förskolechefen knyter någon form av processtöd till sig, i form av t ex en förstelärare, specialpedagog eller arbetslagsledare, skapas bättre förutsättningar för ett mer hållbart utvecklingsarbete som inte stannar av.

4. Fortsätt att samla in data om den undervisning som elever/barn möter. Följ upp med pedagogiska samtal med ett tydligt fokus mot förbättring av undervisningen.

5. Skapa förutsättningar för rektorer och förskolechefers lärande via exempelvis kontinuerliga pedagogiska samtal där specifika frågor som rör utvecklingsarbetet behandlas systematiskt. Med fördel bjuds forskare med kompetens i det innehåll som står i fokus in i samtalet.



